

# OS PROCESSOS COMUNICACIONAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PERCEÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS

Deolinda Ribeiro<sup>1</sup>

Paula Flores<sup>2</sup>

Susana Sá<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Politécnico do Porto  
ribeirodeo@ese.ipp.pt

<sup>2</sup> Politécnico do Porto  
Paulaquares@ese.ipp.pt

<sup>3</sup> Politécnico do Porto  
susanasa@ese.ipp.pt

---

## Resumo

Este texto tem como objetivo problematizar a relevância dos processos comunicacionais, de natureza verbal, produzidos em contexto de formação profissional dos futuros educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico. Inicia-se a discussão do conceito de pedagogia para a autonomia e desenvolvimento dos atores do processo de supervisão, visando a co construção de saberes profissionais para a docência, onde a dialogicidade se apresenta como uma estratégia fulcral nos processos supervisivos. A perspetiva de supervisão que informa a formação profissional, no contexto em análise, integra a regulação crítica e colaborativa dos atores envolvidos na Prática Pedagógica Supervisionada. Nesse sentido procura-se analisar e interpretar as perceções de trinta e um estagiários, recolhidas por questionário, sobre a natureza do discurso verbal, produzido na reflexão dialógica entre orientadores cooperantes, pares pedagógicos e supervisores da escola de formação, para se aceder à compreensão da influência do papel discursivo de cada ator na construção de teorias e práticas profissionais. Procura-se ilustrar para compreender de que modo os conteúdos discursivos, e a sua frequência, apontam ou não para a necessidade de transformação da pedagogia na supervisão que se pratica.

**Palavras-Chave:** supervisão; dialogicidade; regulação de processos formativos.

## 1 Introdução

O principal foco da nossa abordagem situa-se na discussão dos resultados de avaliação reguladora dos processos comunicacionais em supervisão, na perspetiva dos mestrandos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto formativo da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Esta problematização insere-se no exercício reflexivo profissional que as autoras deste texto desenvolvem com sistematicidade. Desta vez, as fontes de recolha de informação foram as vozes dos atores de formação inicial nos processos de supervisão, como fonte de informação relevante, para a progressiva adequação e melhoria das condições de construção do conhecimento profissional dos futuros docentes.

Guiamo-nos por visões de supervisão em que a finalidade e características processuais se identificam com uma pedagogia para a autonomia (Vieira & Moreira, 2011, Moreira, 2004, Ribeiro, 1996, entre outros). Na perspetiva de Vieira e Moreira (2011, p. 11) o termo “supervisão” refere-se à supervisão da pedagogia, sendo definido como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”. Numa visão expandida do conceito, recorreremos ao modo como é concebido o termo “SuperVisão” tal como Glickman, Gordon & Ross-Gordon (2004) o apresentam, colocando em relevo a visão

da formação como um processo de construção colaborativa de saberes profissionais docentes, em contexto ecológico da prática educativa. Tal como Waite (1995), os autores também referem a indispensabilidade de integrar nas práticas de formação espaços de reflexão crítica, por referência a um ideal democrático, acentuando o potencial das relações colegiais entre os atores, dos quais todos beneficiarão, pela ação indagadora conjunta nos contextos educativos e formativos. É nesse sentido, que o termo “SuperVisão” evidencia uma mudança de paradigma:

“...denotes a common vision of what teaching and learning can and should be, developed collaboratively by formally designated supervisors, teachers, and other members of the school community. The word also implies that the same persons will work together to make their vision a reality – to build a democratic community of learning based on moral principles calling for all students to be educated in a manner enabling them to lead fulfilling lives and be contributing members of a democratic society”. (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004, p.8)

Esta perspetiva reforça uma conceção de supervisão como visão partilhada sobre o ensino e a aprendizagem, fortalece os processos colaborativos entre os atores de formação, com compromisso e responsabilidade moral e política na reflexão crítica sobre a realidade formativa. As estratégias colegiais e dialógicas assumem, por isso, um papel fulcral nos processos de formação. Daqui decorre a necessidade de capturar as perceções das experiências vividas pelos seus autores, como contributo para uma nova configuração de paradigma, que apresenta oportunidades de uma avaliação reguladora dos processos de supervisão mais equilibrada, equitativa e democrática.

## **2 Pedagogia para a autonomia nos processos de supervisão**

Abordar a pedagogia para a autonomia e o desenvolvimento dos atores de supervisão implica considerar que cada candidato a educador e professor procura desenhar e desenvolver o seu próprio percurso, em função dos referentes teóricos e metodológicos, e das condições com que vivencia as experiências, nos contextos de complexidade e incerteza que caracterizam as práticas educativas. O potencial emancipatório passa também pelas condições de formação que, numa matriz de racionalidade reflexiva, promove o impacto do exercício reflexivo dos estagiários, influenciando o desenvolvimento das dimensões ética, social e política das suas práticas, e que inclui a reflexão sobre os processos de formação, numa perspetiva de problematização e avaliação desses processo (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Focamo-nos no que à pedagogia para a autonomia se destaca, nomeadamente: “o papel do estagiário como consumidor crítico e produtor criativo do saber; aproximação do estagiário ao saber e ao processo de aprendizagem; focalização nos processos de aprendizagem, pelo envolvimento nas tarefas de reflexão e experimentação, desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem; participação das tomadas de decisão, gestão colaborativa da informação e da palavra, e função formativa das práticas de avaliação” (Vieira, 1999, p. 1). Esta visão é expandida, mais tarde, por Vieira e Jiménez Raya (2007), sendo destacadas por Vieira (2015, p. 108) as características fundamentais para uma pedagogia de transformação: “indagação crítica; intervenção crítica; democraticidade; dialogicidade; participação e emancipação”. Tendo estes pressupostos como referentes, seguimos uma abordagem concetual que valoriza a criação de contextos formativos capazes de estimularem a reflexão individual e colaborativa, as oportunidades de *feedback*, de questionamento, de investigação sobre práticas, dando origem a planos de ação alternativos, em prol da transformação e melhoria da qualidade dos processos formativos. Nesta asserção, assume-se também uma visão de supervisão tal como defendem Alarcão e Canha (2013), como um processo de monitorização e regulação da atividade supervisiva pelos participantes que a realizam, devendo apresentar quatro características fundamentais: intencionalidade; focagem num objeto; envolvimento nos processos interativos e inclusão da dimensão de comunicação interpessoal.

Ancorada em pressupostos de uma pedagogia democrática, emancipatória, inclusiva e de intervenção crítica, também a nossa visão e prática da supervisão assume uma orientação desenvolvimentista e dialógica, assente na valorização da dimensão interpessoal nos processos intencionais e transformadores, sustentada numa pedagogia de natureza reflexiva, colaborativa e capacitante de todos os atores envolvidos (Alarcão & Roldão, 2008). Esta opção sustenta-se também na perspetiva “ecodesenvolvimentista” de Alarcão & Canha (2013, p. 67) ao defenderem que o desenvolvimento é potenciado “pela interação entre as pessoas e entre estas e o mundo que as rodeia e que, propiciando uma relação entre o pensamento e a ação, motiva para a ação dinâmica, pró-ativa, transformadora, fundada no conhecimento, na interpretação crítica da realidade e no diálogo construtor de conceções partilhadas”.

A interação entre os pares pedagógicos deve passar pelo respeito dos princípios da empatia, congruência, aceitação do outro, autenticidade e diálogo, possibilitando um clima relacional positivo e facilitador da construção de aprendizagens. A função dos supervisores é fundamental para integrar uma representação mais real e próxima dos estagiários, escutando-os, nas suas formas de pensamento, nas suas expectativas, nos seus conflitos e resistências, para criar condições que facilitem o desenvolvimento de competências flexíveis, polivalentes e abertas. O que se traduz em parâmetros de qualidade na comunicação supervisa preende-se com a democratização de papéis dos seus atores, nos quais se integra a função reflexiva em torno de conteúdos e finalidades da ação pedagógica, vaivém entre teoria e prática, e problematização dos saberes da experiência, potenciando a construção de discursos colaborativos sobre e para a prática, promotores de desenvolvimento do saber docente (Ribeiro, 2006). De acordo com alguns autores (Moreira, 2005, Barbosa, 2003, Ribeiro, 1996, Barnett, 1995, Zeichner, 1993, entre outros), as ações discursivas a desenvolver em supervisão, nomeadamente: partilha de informação, sugestões e *feedback* de encorajamento e avaliação adquirem relevância na criação de oportunidades de construção do saber prático.

### 3 Metodologia

Para uma melhor compreensão da metodologia usada na recolha de informação que deu origem a este texto, caracteriza-se, ainda que sumariamente, o contexto de formação. A turma do 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, composta por 32 estudantes, foi o público inquirido por questionário. Os estágios desenvolvem a sua formação profissional em jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico, na cidade do Porto e grande Porto. Em cada um dos níveis de educação, o estágio da Prática Pedagógica Supervisionada decorre ao longo de um semestre, estando os estagiários organizados por pares de formação com um orientador(a) cooperante, no pressuposto de que a natureza da abordagem formativa seja experiencial e sócio construtivista, potenciadora do desenvolvimento de competências que, pela via da investigação-ação, possam contribuir para a construção progressiva dos saberes profissionais e pessoais. Com o objetivo de compreender as opiniões das(o) estagiárias(o) sobre a interação pedagógica discursiva nos processos de supervisão, foi passado um questionário à turma, sumariamente caracterizada, constituído por dimensões e subdimensões, consideradas relevantes em processos de reflexão dialógica, de envolvimento de todos os atores. As dimensões do questionário foram: *fornece informação; questiona; sugere/orienta; encoraja e avalia*, com subdimensões que se apresentam nos quadros de análise. Foi pedido que assinalassem cada *item*, de acordo com as opções de frequência constantes no questionário, tendo por base a intencionalidade discursiva observada nas *ocasiões de reflexão colaborativa com os atores de formação em supervisão*: orientadores cooperantes, supervisores e pares pedagógicos. As opções de resposta foram: *nunca; às vezes; frequentemente e sempre*.

A análise realizada consistiu na frequência absoluta de respostas em cada *item* e, por limitações de texto, a discussão centra-se nos *itens* mais assinalados. Contudo, as opções de frequência menos assinaladas são também objeto de interesse reflexivo, embora não tenham aqui espaço para tal.

#### 3.1 Representações do discurso reflexivo dos atores de supervisão

##### *Orientadores cooperantes*

As perceções dos estagiários sobre o discurso reflexivo dos orientadores cooperantes (OC), apresentada nas Figs. 1 e 2, reflete as funções de ajuda destes atores na construção dos saberes reflexivos dos estagiários na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

“Fornece informação” - embora com algumas diferenças nos dois níveis de educação, a frequência no discurso reflexivo dos OC, evidencia preocupações discursivas no *exemplificar com dados da experiência, explicando e clarificando*. Quanto ao *fundamentar* o discurso no confronto reflexivo, a sua ocorrência é mais evidente no 1.º CEB, enquanto no EPE parece acontecer com menor sistematicidade. A *disponibilização de referentes* apenas às vezes ocorre no 1.º CEB, sendo mais sistemático na EPE, embora a diferença evidenciada não seja acentuada. “Questiona” - também aqui se assinalam posicionamentos com alguma similitude. Destaca-se o discurso que *solicita descrição da ação e solicita explicação*, sendo estas subdimensões mais percecionadas de forma próxima no CEB e na EPE, e mais vezes assinaladas.

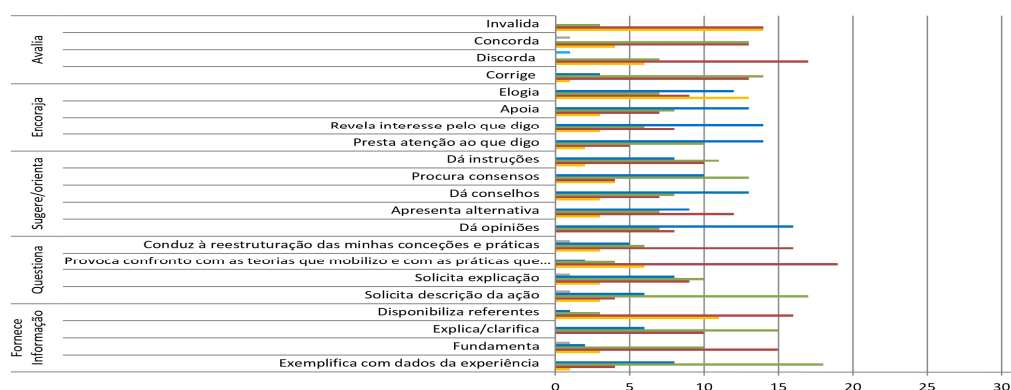


Fig. 1 – Discurso dos orientadores cooperantes na Educação Pré-Escolar

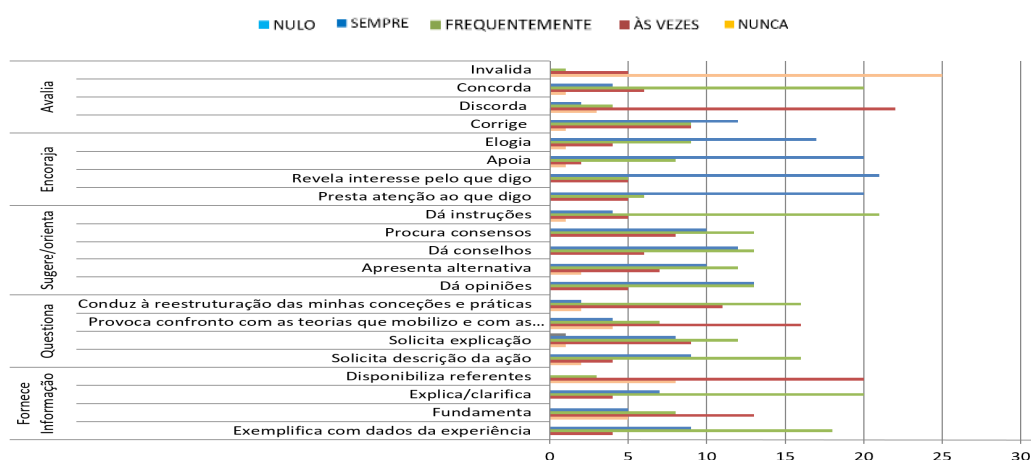


Fig. 2 - Discurso dos orientadores cooperantes no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Contudo, é mais evidente no 1.º CEB que, nos encontros de reflexão colaborativa, os OC mais questionam os estagiários. No que se refere ao *provocar confronto com as teorias que os estagiários mobilizam e com as práticas que desenvolvem*, não parece ser a intencionalidade mais forte dos OC, uma vez que são mais as percepções dos estagiários a indicarem que só às vezes isso acontece. Apesar disso, esse confronto discursivo é ligeiramente mais elevado no 1.º CEB. A influência dos OC, na *condução à reestruturação das concepções e práticas* dos estagiários, assume posições mais distintivas nos dois contextos. Se na EPE o indicador mais percecionado é o de que a *reestruturação* só às vezes acontece, no 1.º CEB é percecionado como mais frequente. “Sugere/orienta” – esta função discursiva dos OC é percecionada, em cada contexto, com muita proximidade no que se refere ao *dar opiniões*, pelo que permite interpretar da satisfação dos estagiários quanto ao apoio dos OC, sendo mais observado nos indicadores na EPE. O mesmo sucede com o *dar conselhos*, embora no 1.º CEB aconteça com mais frequência. O discurso orientado para *procurar consensos* apresenta uma similitude nos dois níveis de educação, considerando uma intenção discursiva frequente na reflexão colaborativa, mas quem dá mais *instruções* são os OC no 1.º CEB. “Encoraja” – o *feedback* de encorajamento foi muito apreciado nas opiniões os estagiários, uma vez que consideram que os comportamentos interativos dos OC se situam sempre e maioritariamente no *prestar atenção ao que dizem, revelar interesse pelo que dizem, apoiar e elogiar*. Apesar disso, há menor incidência dessa opinião na EPE, havendo mesmo um número elevado de opiniões a demonstrar que o *elogio* nunca aconteceu. “Avalia” – *corrigir, discordar, concordar e invalidar*, são percecionadas de igual modo na EPE e no 1.º CEB quanto ao *discordar*, sendo considerado pelos estagiários que os OC dos dois níveis de educação discordam muitas vezes. Na EPE há uma paridade nas opiniões quanto ao *invalidar* o discurso, às vezes isso acontece, mas o nunca acontece é apresentado pelo mesmo número de opiniões. Estes indicadores validam a existência de uma prática sustentada na pedagogia da escuta e o respeito pelo direito a intervir, salvaguardando, contudo, o papel relevante do confronto entre os atores em processos formativos.

## Supervisores

A análise ao discurso dos supervisores (S) na EPE e no 1.º CEB é apresentada nas Figs. 3 e 4, onde são ilustrativos os papéis e funções destes atores de formação profissional, e onde se observam as especificidades das exigências profissionais em cada contexto de ação docente.

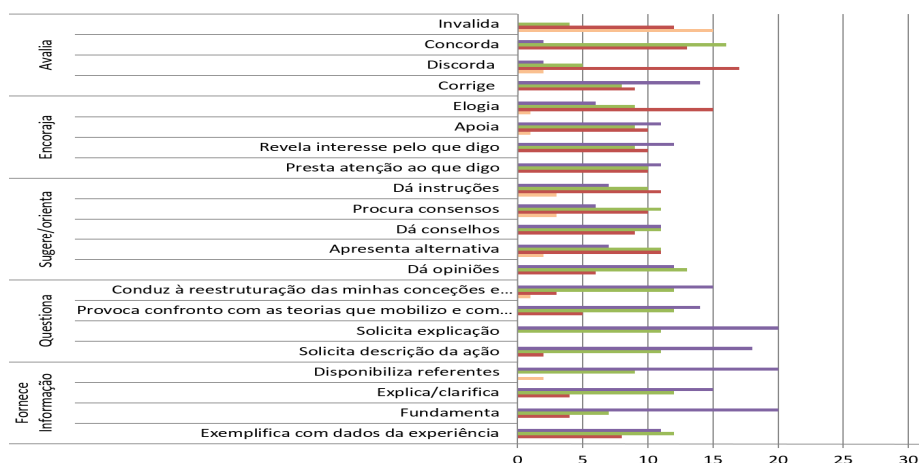


Fig. 3 – Discurso dos supervisores da Educação Pré-Escolar

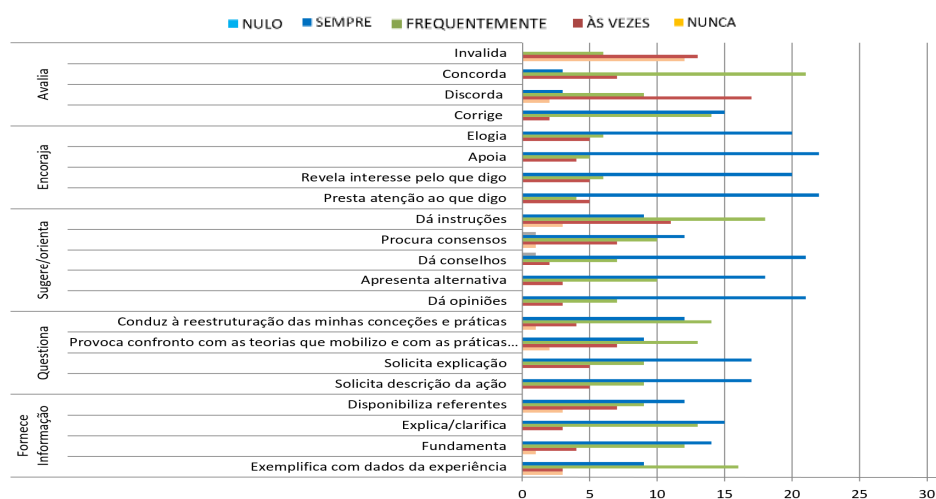


Fig. 4 – Discurso dos supervisores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Fornece informação” – com representações similares observadas nos comportamentos discursivos dos S nos dois níveis de educação, é mais frequente o *exemplificar com dados da experiência* no 1.º CEB, embora o *fundamentar* seja mais observado na EPE. Quanto ao *explicar e clarificar* é uma característica da prática discursiva percecionada com a mesma similitude nos dois casos, que sempre e frequentemente acontece. No *disponibilizar referentes* há alguma diferença, sendo que na EPE os indicadores mais elevados apontam que essa função discursiva acontece sempre, no 1.º CEB há uma aproximação de perceções entre o acontecer sempre e frequentemente, embora com maior incidência na última. “Questiona” – quanto às estratégias discursivas que promovam a reflexão dos estagiários, como o questionamento, em ambos os níveis de educação, sempre e frequentemente os S solicitam *descrição e explicação da ação*, embora essa intencionalidade seja mais evidenciada na EPE. É na *provocação de confronto com as teorias que os estagiários mobilizam e as práticas que desenvolvem* que há algum distanciamento nas representações dos estagiários entre a EPE e o 1.º CEB. Verifica-se que é na EPE que ocorre com maior sistematicidade, enquanto no 1.º CEB os resultados expressam que essa função discursiva é frequente, e um número significativo de estagiários a perceciona como sistemática. O mesmo se verifica quanto à influência da

reflexão dialógica dos S no *provocar a reestruturação das concepções e práticas dos estagiários*. Se na EPE há um número elevado de percepções que apontam que esta intencionalidade está sempre presente, também no 1.º CEB os indicadores consideram que ocorre muitas vezes, mas o maior número de percepções indica que está frequentemente presente na interação reflexiva. “Sugere/orienta” – aqui há algumas distinções a assinalar nos dois níveis de educação. Se no 1.º CEB os maiores números de indicadores apresentam que os S sempre *dão opiniões, apresentam alternativas e dão conselhos*, na EPE as mesmas subdimensões são apresentadas com alguma variação. Aqui, os S dão opinião frequentemente, mas fazendo-o com menor sistematicidade. O apresentar alternativas na EPE não é muito sistemático, uma vez que, em paridade com uma visão de ocorrência frequente, o mesmo comportamento é visto como acontecendo apenas às vezes. Igual divisão de percepções se verifica no *dar conselhos*, ocorrendo frequentemente e às vezes. A intenção discursiva de procura de consensos e de *dar instruções* é percebida de forma mais sistemática e frequente no 1.º CEB que na EPE, verificando-se na EPE uma certa aproximação de percepções, entre uma observação frequente e às vezes na intenção de procura de consensos. “Encoraja” – é sem dúvida distintiva a representação que os estagiários apresentam quanto às subdimensões relativas ao encorajamento. Os S do 1.º CEB são percebidos como os que, de forma sistemática, *prestam atenção ao que os estagiários dizem, revelam interesse pelo que é dito e apoiam o seu discurso reflexivo*, embora na EPE seja também observável uma ocorrência sistemática dos comportamentos dos S, contudo um número significativo de percepções indicam que só às vezes acontece. Esta última situação revela preocupações, porque a voz do estagiário parece não estar a gozar do pleno direito a ser escutado, indicando a necessidade de reflexão dos S sobre a interação dialógica que praticam, para reforçar a democracia nos processos formativos. É no *elogiar e apoiar* que as diferenças são bem claras. Se no 1.º CEB os elogios e o apoio é percebido como sendo mais sistemático no processo superviso, na EPE o elogio é mais percebido como acontecendo apenas às vezes, estando o apoio bem presente. “Avalia” – ao invés do que acontece na dimensão anterior, aqui as similitudes nas funções discursivas voltam a constatar-se nos comportamentos discursivos dos S da EPE e do 1.º CEB. São mais as vezes que os S do 1.º CEB *discordam*, e *corrigem* enquanto na EPE os S *concordam* mais frequentemente com o discurso dos estagiários, embora corrigindo consideravelmente. No entanto é na EPE que as percepções dos estagiários mais evidenciam que os S nunca *invalidam* os seus discursos, embora às vezes aconteça. Esta visão apresenta alguma contradição com os indicadores de resposta nas subdimensões anteriormente interpretadas na função de encorajar no EPE. No 1.º CEB os S invalidam mais vezes o discurso dos estagiários, talvez se possa inferir que esta função ocorra pelo facto de acreditarem que os estagiários conseguem um aprática mais eficaz, encorajando-os para a sua melhoria.

### Pares pedagógicos

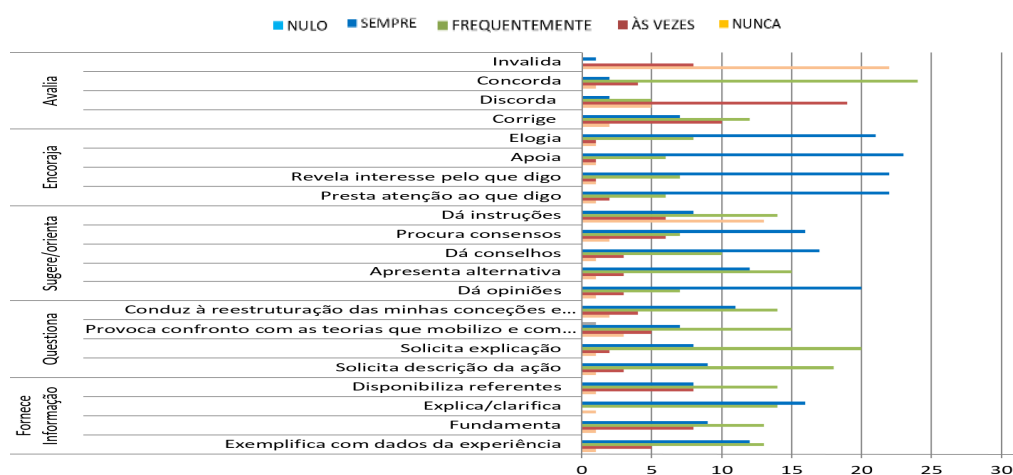


Fig. 5 – Discurso dos pares pedagógicos

As representações que os estagiários apresentam do discurso reflexivo dos seus pares evidenciam diferenças consideráveis relativamente às dos OC e S, demonstrando ter encontrado nessa interação condições que lhes permitem co construir os seus saberes profissionais pela colaboração com as(o) colegas. Esta evidência vem reforçar o valor da supervisão horizontal nos processos formativos.

“Fornece informação” – consideram que frequentemente *exemplificam com dados da experimentação, fundamentam, disponibilizam referentes e explicam /clarificam* sempre o que estão a comunicar entre si. Esta situação permite interpretar que a convivência formativa assenta em características de entreajuda, disponibilidade e abertura ao outro. “Questiona” – é também frequentemente que solicitam *descrição e explicação da ação, que provocam confronto com as teorias que mobilizam e as práticas que desenvolvem, e conduzem à reestruturação das conceções e práticas*. Não parece haver dúvidas que a proximidade e objetivos comuns dos estagiários influenciam o trabalho colaborativo na reflexão sobre e para a prática. “Sugere/orienta” – a mesma interpretação é aqui evidente, quando as representações que os estagiários têm do discurso interpares, dão conta de sempre haver muita troca *de opiniões, conselhos* e procura de *consensos*. Expressam também que frequentemente *apresentam alternativas* e dão *instruções*. De algum modo, estas representações parecem evidenciar que a organização por pares de formação na prática pedagógica influencia a articulação do *eu* e do *outro*, para se transformar em *nós*. “Encoraja” – esta é, sem dúvida, a dimensão mais valorizada pelos estagiários, dando conta de que sempre *prestam atenção e revelam interesse pelo que dizem, apoiam e elogiam*. É claro o respeito pelos saberes de cada um, considerando-o indispensável para aceder a formas mais complexas de pensamento e ação, e a mais possibilidades de construção da personalidade profissional e pessoal. Também aqui podemos compreender a vivência democrática da formação, onde a escuta, a negociação e *feedback* de encorajamento entre pares parecem constituir âncoras na interação reflexiva e dialógica. “Avalia” – as representações dão conta que frequentemente *corrigem, concordam e invalidam*, e quase nunca *discordam*. Apesar da credibilidade das respostas nesta dimensão, é interessante verificar-se que o termo “avaliação” tem sempre uma influência perturbadora e que, de algum modo pode condicionar o posicionamento de resposta. É também observável a sensibilidade com que as opiniões são aqui apresentadas, inferência que assumimos com legitimidade, pelo conhecimento construído na interação com os estagiários.

## 4 Conclusões

As evidências situaram-se especialmente no desenvolvimento autonomizante dos participantes, evidenciados no questionário, pela dialogicidade entre todos os atores dos processos, com benefícios para a reconcetualização, desenvolvimento e avaliação do projeto formativo de futuros educadores e professores. Da interpretação emerge informação que nos permite interpretar da consciencialização do papel dos orientadores cooperantes e supervisores na ajuda à experimentação e à reflexão colaborativa, fomentando a construção colegial de conhecimentos profissionais. Embora todos os atores se envolvam num exercício reflexivo, de dialogicidade, sobre as representações que constroem acerca das situações formativas, há, no entanto, aspetos emergentes na voz dos estagiários, que requerem reflexão orientada para a melhoria das estratégias de interação dialógica nos processos formativos, quer pelos orientadores cooperantes, quer pelos supervisores.

Tal como Korthagen e Vasalos (2005), considera-se que a investigação realizada, enquanto pilar de sustentação da pedagogia, permitiu construir um olhar crítico sobre a supervisão que se pratica, através do envolvimento dos protagonistas dos processos formativos, procurando-se identificar a substância que pode dar origem à reformulação e desenvolvimento de planos de ação.

## 5 Referências

- Alarcão, I. & Canha, M. B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*, (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.

- Barbosa, I. (2003). *O Discurso da Supervisão na Formação Reflexiva de Professores Estagiários*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Barnett, B. G. (1995). Developing reflection and expertise: can mentors make the difference? *Journal of Educational Administration*, 33 (5), 45-59.
- Glickman, C. D., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and Instructional Leadership. A Development Approach*, (6ª Ed.). Boston: Pearson Education.
- Jiménez, Raya & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira, et al., (Org). – *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Atas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, (pp. 133-147). Braga: Universidade do Minho. ISBN 972-8746-13-X.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-) Construção de Conhecimento Profissional*. Centro de Investigação em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores de processos de autonomia*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-ação colaborativa na formação de supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Dissertação de doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (1999). Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. *Cadernos 1*, I. Veira (Org.) (pp. 1-4). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2001). *Supervisão Pedagógica. Relatório de disciplina para concurso a Professor Associado*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva M. & Fernandes., I. S. (2009). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, (2ª Ed. revista e ampliada). Mangualde: Pedago.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.